

Fracaso escolar y riesgo social.

Sea cual sea la riqueza de los países, la cobertura social existente y el tipo de enseñanza aplicado, el problema de los niños en ruptura escolar está, hoy en día, de actualidad y nos hace reflexionar cada vez más, a medida que afecta a un ámbito en el cual parecía que se había producido un avance significativo.

La obligatoriedad de la escolaridad es, en efecto, un logro social importante, en el sentido de respeto a los derechos de los niños, protegiéndolos del mundo del trabajo y de una explotación vergonzosa, desgraciadamente vigente aún en muchos países. Este es uno de los puntos esenciales de la Convención de los Derechos del Niño ratificada por la ONU.

Pero, como todo logro social, no se puede entender como un objetivo alcanzado, definitivamente, sin riesgo de engendrar rápidamente su pérdida o, al menos, de estropear sus efectos. Pensar que los diversos problemas relacionados con la escolaridad se pueden estudiar y tratar independientemente de los ocasionados por el contexto socio-político y cultural que les rodea, me parece, evidentemente, una equivocación total. En consecuencia, pensar que es posible trabajar estas cuestiones lejos de toda idea de interrelación y de complementariedad, roza, a mi parecer, la inconsciencia, ya que está demasiado teñido de defensas corporativistas, incompatibles con cualquier noción de educación.

Es por estas razones que hablar del niño y del adolescente en situación de riesgo social y en ruptura escolar necesita un acercamiento y una reflexión tanto a nivel de políticas sociales de los diferentes países europeos como a nivel de análisis de los sistemas escolares.

Haré, pues, mi exposición en este sentido, por lo que se refiere a algunas pautas de trabajo que me parece que son portadoras de obertura, aunque no forzosamente innovadoras.

1. Evolución de las políticas de acción social en Europa. Balance y perspectivas.

En el marco de la problemática que nos interesa describiré primero la evolución de las políticas de acción social en Europa. Por dos razones:

- Primeramente, porque no podemos hablar de riesgo social ignorando la protección social.
- En segundo lugar, porque podemos hacer un paralelismo entre las causas y consecuencias de la evolución de los sistemas de protección social y la aparición creciente de una población de jóvenes con problemas escolares y sociales que hoy nos preocupan.

En la mayor parte de los países considerados industrializados existe una protección social que cubre una serie de riesgos relacionados con la alteración de la salud, con los accidentes laborales, con toda forma de precariedad, etc. En general, la parte de producto interior bruto (PIB) destinada a estos gastos, en los países industriales europeos, oscilaba alrededor del 25%. Pero, a lo largo de los últimos años, se constata un fenómeno bastante sensible y relativamente significativo. A medida que el riesgo social aumenta, asistimos no a una estabilización, pero sí a un cierto retroceso de los gastos y de la tasa del PIB que se le destina (Alemania: 28,6% en el año 1980 y 25,4% en el año 1990; España: 18% en el año 1980 y 15,6% en el año 1990). Sin duda, se puede asociar este fenómeno a la caída del crecimiento económico que afecta a nuestros países desde el fin de los tres decenios de esplendor, alrededor de los años 1974-1975.

En nuestros países europeos, las políticas de acción social son complejas y ampliamente diversificadas. Incluyen políticas de prevención o de tratamiento para un público muy amplio: personas disminuidas o en situación de inadaptación, personas con problemas de salud, con problemas sociales, escolares o profesionales y, entre éstos, el caso de los jóvenes en ruptura escolar, los cuales, a partir de su malestar, ponen en duda un sistema educativo y pedagógico que hubiéramos podido creer que estaba al margen de estos problemas.

Este amplio dispositivo se va estableciendo lentamente a lo largo de los años, por estratos sucesivos, pero, actualmente, sin ser particularmente alarmista, el sistema de las políticas sociales parece estar en crisis. Nuestros países han conocido y conocen aún una muy fuerte intervención del Estado, pero precisamente, estos últimos años han mostrado como los gobiernos han perdido, en gran parte, su papel de orientadores y han dejado de llevar la iniciativa, tanto a nivel de políticas sociales como en materia industrial y monetaria.

Por otro lado, el Tratado de Maastricht ha introducido un cierto malestar. Efectivamente, si la Europa Económica y Monetaria, a pesar de la incertidumbre británica, parece en buen camino con la entrada en vigor del acta única, por contra, la Europa Social suscita numerosos interrogantes. Hay quien, incluso, duda de su existencia, constatando la gran diferencia que hay entre los países que tienen una cobertura social satisfactoria (caso de Alemania, Francia, Holanda, Bélgica y Luxemburgo) y los que tienen serios déficits (España, Portugal, Grecia e Italia). Por lo que se refiere a Inglaterra, su sistema calificado de ultraliberal preocupa, a pesar de los seguros aportados, ya que existen temores sobre una alineación hacia el nivel más bajo, según la fórmula habitualmente consagrada.

A medida que el riesgo social aumenta asistimos a un cierto retroceso de los gastos

Estos signos indican que las políticas sociales son cuestionadas, ya que sus fundamentos despiertan interrogantes, sus principios básicos parecen inadecuados y, en consecuencia, se tienen que estudiar nuevas orientaciones. Con el fin de explicar mejor las turbulencias de estas políticas sociales, volvemos un momento a las causas ideológicas en que se basa el desarrollo del sistema de protección social en Europa y, después, a la importancia de la realidad económica como factor de protección social.

La mayoría de nuestros países europeos desarrollaron, a lo largo de los decenios posteriores a la Segunda Guerra Mundial, un sistema de protección social de envergadura gracias a la convergencia de voluntades ideológicas que preconizaron estos dispositivos y a una realidad que permitió su existencia.

A) Principales causas ideológicas en el origen del desarrollo del sistema de protección social.

La realidad social encuentra su expresión en la complejidad. En consecuencia, son numerosos los factores que han participado en la creación de un sistema de cobertura de riesgos que pueden afectar al hombre en su vida social, sobre todo en lo que se refiere a su salud física, mental y a su educación, en el sentido amplio del término. Diversas corrientes de pensamiento han concurrido en este proceso a través del cual podremos observar:

- La corriente cristiana: por el principio de la razón de ser, pone siempre en primer lugar las ideas de asistencia, de ayuda, de solidaridad, de educación; sean cuales sean sus formas, católicas o protestantes, y sus variantes, la ayuda al prójimo constituye uno de los valores dominantes, una referencia fundamental. Estas ideas serán, en numerosos países, la base sobre la cual se construirá una doctrina social.

- Una segunda gran idea, que está ligada con la primera y que generalmente es el origen de toda revolución, es la de la **Igualdad**. Este concepto será fundamental durante más de dos siglos. La Igualdad y la Libertad generaron la Democracia. Los sistemas, los regímenes de protección, de asistencia social y de educación se desarrollaron, sobretodo, en nombre de la Igualdad. También en su nombre nacieron ciertas obligaciones, como la de la escolaridad.

- La tercera corriente la encontramos en una multitud de ideas que pone en relieve el **socialismo**. El individuo, capital esencial de su fuerza de trabajo, tiene que defender sistemas que lo protejan y que le aseguren un bienestar. Suecia es un ejemplo perfecto de esta tercera corriente. Este país supo crear muy pronto un mecanismo de protección social muy elaborado gracias a una presión fiscal importante, que algunos han considerado como un freno al desarrollo económico.



La síntesis de estas tres corrientes ha dado lugar a la construcción de los sistemas de protección social. Pero, si hoy en día aún nos referimos a ellos, ¿puede ser que hayan perdido un poco de actualidad? No tenemos que preguntarnos por el nexo existente entre los conceptos de Libertad e Igualdad y la idea de obligación de una política de masas unificada, necesaria para su concreción pero portadora, por otro lado, de inadaptaciones sociales y escolares, a menudo, por no decir siempre, acentuadas en un período de crisis económica.

En efecto, si en un período de pleno crecimiento la realidad económica es un factor de desarrollo social (podemos, entonces, referirnos a la plena ocupación, a la universalidad), lo es hasta que esta economía aparece en crisis crónica, induciendo en ataques contra los sistemas que parecen concebidos como inmutables e intangibles.

Esta crisis que nosotros conocemos desde hace muchos años se traduce en un abandono progresivo de un sistema global y universal de cobertura de riesgos por unos sistemas de protección muy diferenciados y, a menudo, individualizados. Entonces, se produce una sustitución fundamental. La cuestión central ya no es la de la Igualdad (aunque se hable de la reducción de las desigualdades) sino la de tener en cuenta la exclusión. Paradójicamente, construidas alrededor de las ideas de la libertad y la igualdad, nuestras sociedades se han convertido en no igualitarias, favoreciendo así la exclusión.

B) Causas que originan el fracaso escolar.

Es en este contexto donde nacen los círculos sucesivos de exclusión (pienso en los parados, pero también hay nuevas formas de exclusión que sufren, hoy en día, las personas seropositivas o los enfermos de SIDA) de una manera progresiva; otro tipo de **exclusión** es la que sufre el niño y el adolescente en ruptura escolar, en situación de riesgo social. Podemos encontrar las causas de inicio en la inquietud de estos jóvenes a causa de la violencia. Estas causas son, básicamente, de tres tipos y se complementan entre ellas: causas sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Ahora estudiaremos cada una de ellas.

a) Causas sociológicas:

Después de que una quinta parte de la población mundial se reparta el 80% de la renta mundial, hay en la UE 53 millones de personas, sobre una población total de 340 millones, que están excluidas de los beneficios de la prosperidad. Este número no ha dejado de crecer y ha pasado de 38 millones, en el año 1975, a 53 millones, en el año 1992.

Desde el momento en que se produce la exclusión social, la situación resultante orienta a las sociedades hacia un funcionamiento dualista. La exclusión da lugar a una ruptura entre los que están integrados en el mundo del trabajo, que gozan de un nivel de vida decente, seguramente confortable, y aquellos que están marginados y desfavorecidos, que sufren la inseguridad financiera, el aislamiento, la no participación. Esta situación cuestiona la cohesión social que constituye la base de nuestras sociedades modernas occidentales. Desencajadas, éstas ven como desarrollan en su seno diferentes categorías de personas, de grupos (problemas de minorías étnicas), excluidos de la participación en los cambios y en las experiencias de integración social y privados de los derechos característicos que se relacionan. Un ejemplo lo encontramos en la falta del mismo derecho al éxito escolar. Los resultados escolares dependen, a menudo, del origen y del medio social.

b) Causas psicológicas:

Los factores psicológicos tienen, evidentemente, una gran importancia. Nadie pone en duda que el sentimiento de seguridad de un niño, el grado de estabilidad de un hogar, su propio ritmo, pero también las consecuencias de sus fracasos y los fracasos precedentes, influyen en los resultados escolares y sociales de los jóvenes.

Pero todo ello ha evolucionado en los últimos decenios. Ciertos valores que se observaban en todos los hogares de los niños y que daban lugar a una construcción homogénea de su personalidad se han puesto, hoy en día, en



cuestión. La familia, que antes era la base representativa de toda sociedad, hoy se rompe a menudo, en algunos casos se reconstruye, monoparental o no parental del todo; la familia deja de ser un vehículo de transmisión cultural para convertirse en origen de revolución, a menudo no controlada. Asistimos al surgimiento de una diversidad de formas familiares donde las responsabilidades están repartidas y donde los vínculos son cada vez más flojos (matrimonios cada vez menos estables, negativa o imposibilidad por parte de los adultos de asimilar los nuevos cambios que se producen en la mentalidad de los jóvenes) ésto da lugar a una negación de las generaciones totalmente desestructurante.

La perturbación escolar, asociada frecuentemente a la perturbación del comportamiento se convierte, entonces, en la expresión de un profundo desequilibrio de la personalidad del joven, caracterizado por la falta de orientación y por el desprecio a toda frustración, a menudo en base a una ley que él no puede interiorizar ni aceptar.

Así, nos encontramos, por lo que se refiere a los jóvenes. Su mente está desordenada, agitada, reaccionan delante de las perturbaciones más o menos graves de su entorno, tienen un sufrimiento psíquico importante, caen en el narcisismo, etc. Todo ello que supone grandes dificultades, les bloquea, tienen problemas de adaptación graves, así crean un desprecio hacia la institución y el aprendizaje escolar. Estas perturbaciones pueden, en ciertos casos, dar lugar a la necesidad de intervención de medios especializados.

c) Causas pedagógicas:

La tercera causa que podemos destacar con el fin de explicar el fracaso escolar y el riesgo social, presentado por los niños y adolescentes afectados, es la inadecuación existente entre el funcionamiento de la Escuela y sus necesidades. Esto se pone de manifiesto en una parte de la población, siempre dentro del contexto descrito anteriormente.

Evidentemente, es imposible estudiar aquí, dentro del marco de nuestra problemática, todos los factores que pueden influir en los riesgos del fracaso escolar. Son muy numerosos (número de alumnos por clase, número y calificación de los profesores, organización de los estudios y de los programas, ritmos escolares, relaciones entre los alumnos, padres y profesores, distribución o no de la estructura escolar...).

II. Sistemas escolares europeos

Tenemos que observar, en un primer momento, aquello que se propone, de una manera general, a los alumnos de los países de la Unión Europea. Uno

de los puntos esenciales a retener es la obligación de la escolaridad y su duración.

En la introducción he subrayado el avance social que representó esta obligación. Es cierto que no se trata de volver a tratar el tema del derecho a la educación que tiene todo el mundo por igual y que protege a los niños de abusos importantes, sino que nos conviene interrogarnos, no sobre la legitimidad filosófica de imponer y de entrar en la vida privada de cada uno, sino sobre el impacto de la unidad de una **obligación escolar** que es ley para los jóvenes. Entonces, en la edad de la problemática adolescente, la Ley, por diversas razones, es difícil de interiorizar, sobre todo para jóvenes que sufren y que tienen dificultades. La Escuela, pues, ¿puede y debe ser el único garante de una ley ignorada por muchos?

Todos los países miembros de la Comunidad están dentro del marco de una escolaridad obligatoria. Lo que varía es la duración de esta obligación y la posibilidad de los alumnos de algunos países de hacer frente a una parte de esta obligación en el marco de un tiempo parcial, generalmente a partir de una formación alterna.

Sólo tres países tiene esta posibilidad: Bélgica y Alemania, para los alumnos de 15 a 18 años y los Países Bajos para los de 16 a 18 años.

En la mayoría de Estados Miembros, la duración de la escolaridad obligatoria se establece en 9 años. En Italia dura 8 años y se prolongó hasta los 12, pero en los Países Bajos llega a los 13 y en los tres restantes se puede hacer a tiempo parcial.

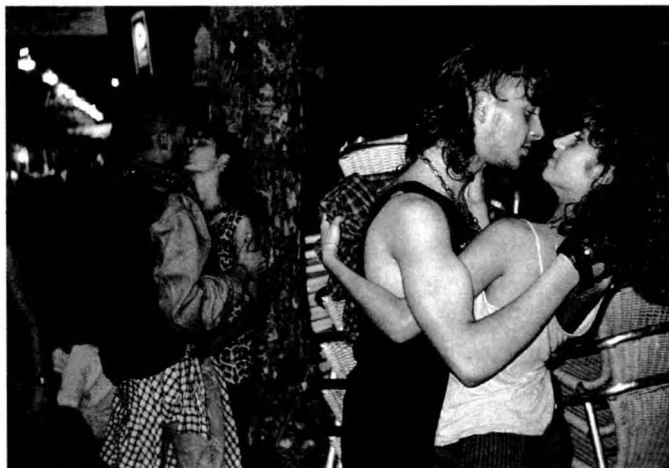
Por otro lado, a este período de escolaridad obligatoria se le deben añadir los años de pre-escolaridad facultativos que, por razones económicas o sociológicas, son bien significativos. De esta manera, si el comienzo de la escolaridad obligatoria se fija habitualmente en la edad de 6 años, (7 años en Dinamarca, 4 en Luxemburgo y en Irlanda del Norte), los niños europeos entran a formar parte del mundo de la escuela generalmente a partir de los 3 años (Portugal, Reino Unido, Grecia, Dinamarca, Italia, Alemania, Francia, España y Bélgica).

Otro punto esencial que caracteriza la escolaridad de los alumnos europeos es el tipo de orientación que se da a los cursos escolares.

Una vez realizada la enseñanza primaria, hasta la edad de 10-12 años, en todos los Estados Miembros las decisiones de orientación en un tipo de enseñanza general, técnica o profesional, se toman entre los 12 y 16 años. Entonces podemos distinguir tres grandes modelos de orientación:

a) Modelo llamado de estructura única.

Esta estructura es, básicamente, la que se aplica en Dinamarca y en Finlandia y además, influye a otros países escandinavos como Suecia y Noruega, donde hay una continuidad educativa entre la primaria y la secundaria, sin ninguna ruptura a lo largo de la escolaridad obligatoria. Algunos profesores siguen de cerca a los niños durante toda su escolaridad.



b) Modelo llamado de estructura con tronco común a la salida de la enseñanza primaria.

Esta estructura se caracteriza por la elaboración de un programa de formación general común los 3 o 4 primeros años de la enseñanza secundaria. La orientación escolar es, pues, prolongada. Los países que tienen este tipo de estructura son Italia, Grecia, el Reino Unido, España (después de la Reforma), Portugal y Francia.

A lo largo de la enseñanza secundaria, este tronco común pretende, por encima de todo, consolidar una formación general y ampliar los aprendizajes. Es a partir de este tronco común que se decide la orientación del alumno hacia los diferentes tipos de enseñanza posibles.

c) Modelos llamados de estructuras diferenciadas a la salida de la enseñanza primaria.

Estos sistemas educativos están constituidos por niveles de enseñanza diferentes, a partir de procesos de orientación desde la salida de la enseñanza primaria. Los encontramos en Alemania, Irlanda, Países Bajos y Austria. La orientación se hace, generalmente, en función del perfil escolar y determina, en la mayoría de los casos, la carrera escolar del niño hacia un tipo u otro de enseñanza e, incluso, las posibilidades teóricas de paso, existentes. En algunos países (Irlanda, Países Bajos) la admisión de los alumnos para hacer un determinado tipo de enseñanza está condicionada, desde el fin de la escuela primaria, por un examen de ingreso.

El último elemento que quiero nombrar es el de los gastos públicos en materia de educación, en porcentaje de gastos públicos totales. Las diferencias no son aquí demasiado significativas, siguiendo los Estados, ya que estos

**En todos los estados
miembros el fracaso
escolar es una
característica
común**

porcentajes se sitúan entre el 9,1% en Alemania y el 11,6% en Dinamarca. No obstante, si examinamos los **gastos públicos** de educación por alumno, independientemente del nivel, las diferencias se convierten en considerables. Así, siguiendo las fuentes de 1988, Portugal destina 1.285 dólares USA por alumno, España 1.354, Irlanda 1.412, pero los gastos mayores son los de Dinamarca, 3.726 y, sobre todo, los de Luxemburgo, con 5.190 dólares. De todos modos, parece difícil establecer una relación sistemática entre este parámetro y el del porcentaje de alumnos que acaban la escolaridad secundaria sin diploma. Así, por ejemplo, Francia registra una tasa del 19% de alumnos que acaban la enseñanza escolar sin diploma, a pesar de la suma de 2.360 dólares que se ha invertido en cada uno de ellos, mientras que Irlanda, que ha invertido 1.412, sólo tienen un 8% de alumnos sin diploma. Igualmente, Alemania y los Países Bajos, que han tenido unos gastos casi idénticos (2.263 y 2.094, respectivamente), se encuentran con tasas del 12% y del 26%, respectivamente.

En consecuencia, podemos constatar que en todos los Estados Miembros el fracaso escolar, y el cuestionamiento del proceso pedagógico y del sistema educativo, son una característica común.

El fracaso escolar queda, mientras, como una noción relativa.

Teóricamente, el fracaso escolar se define fácilmente. En el Diccionario de Evaluación y de Búsqueda en la Educación DE LANDSHEERE, nos da la definición siguiente: *situación en la cual un objetivo educativo no ha sido alcanzado*. El fracaso escolar toma diferentes configuraciones según los sistemas de enseñanza en curso.

En el año 1992 la Comisión de las Comunidades Europeas, consciente de la gravedad del problema, organizó diversas reuniones sobre el tema del fracaso escolar. Cada uno de sus miembros daba su definición del fracaso escolar, en base a los modelos de orientación descritos anteriormente.

Dentro del contexto del **modelo de estructura única**, en los países nórdicos se considera que hay fracaso escolar si existe un desequilibrio entre la aptitud del alumno, sus capacidades y el provecho que saca de la enseñanza. También interviene en esta definición el abandono de los estudios al finalizar la escolaridad obligatoria (alrededor del 10%).

En el contexto del **modelo de estructura con un tronco común**, tenemos muchas aproximaciones diferentes a la noción de fracaso escolar. En Inglaterra e Irlanda se expresa a través del concepto de *under Achieving* aquello que corresponde a la situación de los alumnos que no pueden realizar un aprendizaje a partir del cual sea posible pensar que tienen posibilidades reales de éxito. El sistema francés define el fracaso escolar principalmente por las salidas sin calificaciones del sistema educativo. Se mide a partir de un indicador parecido a la repetición de curso, que remite



a una inadecuación entre el nivel de conocimiento y el de competencia a una determinada edad. En Grecia y Portugal el fracaso escolar está ligado a la incapacidad del alumno para llegar al final y conseguir los objetivos fijado en los programas de estudios.

Los indicadores utilizados son la tasa de abandono y el analfabetismo, en Grecia; y el abandono escolar y el fracaso en los exámenes, en Portugal (23% en la primaria, entre 1991 y 1992).

En **Italia**, el fracaso escolar se considera como la incapacidad para adquirir conocimientos de base. (Indicadores principales: tasa de repetición y abandono).

En **España**, se entiende por fracaso escolar *las dificultades particulares para alcanzar los objetivos generales de la enseñanza base*. (Indicadores principales: fracaso en los exámenes y repeticiones de curso).

En el caso de los países en los cuales el **modelo es el de estructura diferenciada**, el fracaso escolar se define de una forma diferente. En **Alemania** se tiene en cuenta a partir de las tasas de repetición y del fracaso en los exámenes. Igual sucede en Luxemburgo, mientras que en Bélgica el fracaso escolar se define en términos de objetivos cognoscitivos no conseguidos. (Indicador: la repetición). En los Países Bajos se define en términos de abandono precoz de la escolaridad.

De todos estos ejemplos e intentos de definición, debemos retener la relatividad de la noción de fracaso escolar. Se puede hablar en términos de desviación de una norma que varía según los países; la noción de fracaso toma, entonces, formas distintas, según si el acento se pone en el ánimo del niño o en la referencia a una norma institucional.

Así, en el **Reino Unido**, en **Dinamarca** o en **Irlanda**, donde la repetición no se pone en práctica, la falta de éxito del niño se define por la falta de ánimo personal o por el estancamiento dentro del progreso individual. Por contra, en los países que han mantenido los sistemas de exámenes y de evaluaciones selectivas, el fracaso escolar se define por la salida sin diploma o por el abandono de la escuela.

En la mayoría de los Estados miembros, estas dos nociones se cruzan y el fracaso escolar es, en definitiva, difícil e incómodo de definir. De cualquier modo, siempre refleja la incapacidad del sistema educativo de establecer una verdadera igualdad de suertes, a pesar de los esfuerzos realizados en este sentido. También traduce la dificultad de combinar la búsqueda de una educación de calidad con un nivel de formación suficiente para cada uno, asegurando la participación de todos en la vida social. Por tanto, a pesar de que la historia de la evolución de las políticas sociales en Europa nos conduce progresivamente hacia la exclusión, el fracaso escolar nos reenvía

Tenemos muchas aproximaciones diferentes a la noción de fracaso escolar

***La escuela puede convertirse
en un lugar de intensas
frustraciones y, en
consecuencia, en un lugar
privilegiado para la revuelta***



***Aula-taller
Cruilla.
Marquetería***

al estudio de la problemática de las personas excluidas. La escuela puede convertirse, para los jóvenes de inteligencia normal, en un lugar de intensas frustraciones, un lugar de sufrimiento inaceptable y, en consecuencia, en un lugar privilegiado para la revuelta.

Es cierto que el adolescente con fracaso escolar ha existido siempre, pero el contexto no es idéntico. (Desde 1935 el laboratorio de Psicobiología, dirigido por Henri Wallon, del colegio de Francia, hizo un estudio sobre los niños considerados inadaptados en la escuela; los

resultados fueron catastróficos).

Por tanto, si antes el fracaso escolar sólo conducía a la no participación en la vida social, hoy en día aparece como una de las primeras experiencias de rechazo social vividas personalmente por el niño.

III. Toma de conciencia y acciones emprendidas en Europa

Por muchas razones, la toma de conciencia del problema del niño o adolescente en ruptura escolar se ha hecho demasiado tarde. Durante mucho tiempo se ha dado prioridad a la resolución de los problemas creados por las disminuciones, en detrimento de la resolución de los creados por las inadaptaciones, quizás por el hecho, en el primer caso, de un cuestionamiento y de una culpabilidad menor de las personas e instituciones concretas.

Así, si bien desde 1985 la Comisión Europea ha trabajado en la creación de un programa de cooperación en materia de integración escolar de los disminuidos, ha sido necesario esperar hasta 1989 para que la Comunidad adoptara una resolución sobre la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión social que de éste se deriva. En el año 1992 se reunieron los responsables, en esta materia, de los países miembros.

Esta toma de conciencia tardía y la elección de una solución preventiva conciernen, sobre todo, a la escuela primaria. Por lo que se refiere a la etapa pre-escolar, se dice que los niños no son, hoy, nada más que un balbuceo de soluciones puestas en escena en la secundaria y por otra parte, la comprobación actual es desesperadamente alarmante.

Muchas ideas comienzan a surgir de los diferentes trabajos y estudios que

se están haciendo. Se nota, particularmente que es necesario:

-Incidir sobre las causas que originan los síntomas que se combaten, trabajando con las persona e instituciones concernientes, en el marco de una reflexión transversal y de un trabajo compartido.

- Atenuar y resolver el problema creado por un sistema unitario demasiado instituido y replegado sobre él mismo. Ello, gracias a una pedagogía diferenciada en la cual la noción de proyecto individual o personalizado será prioritaria.
- No responder a la exclusión por el cierre, no tener solamente como alternativa el medio especializado.

Retomemos el conjunto de estos avances intentando ilustrar cada uno de ellos a partir de experiencias o de innovaciones concretas existentes en los países europeos.

Una experiencia interesante, en este campo, se da en la región de París. Se llama *Auto-Ecole* y ha sido creada en el año 1993 con título experimental con el fin de luchar contra la exclusión social de alumnos adolescentes con grandes dificultades escolares.

La prevención de la exclusión, según los creadores de esta experiencia, obliga a la escuela a plantearse la cuestión de su futuro y de su cambio, al menos por dos razones: la primera es la crisis del sistema escolar que todos hemos visto, independientemente del sistema de educación escogido y la incapacidad de proponer el éxito a la mayoría, particularmente en las zonas desfavorecidas. La segunda, es el cambio de las sociedades. La escuela se tiene que adaptar a las nuevas modalidades de los sistemas de producción y de los cambios. Tiene que formar *pensadores críticos*, capaces de circular, de comunicar, de cooperar, de ponerse en relación con situaciones y conceptos complejos.

Con el fin de que esto sea así, se tiene que **cambiar la escuela**. Ésta tiene que convertirse en un lugar donde se hagan los mejores aprendizajes. Para producir este cambio es necesario apoyarse en la innovación y en las estructuras recientes de las escuelas que han conseguido el éxito y aprovechar los beneficios. Cambiar la escuela para permitir que los adolescentes salgan de este sufrimiento inherente a la ruptura escolar y entren en una dinámica de no exclusión, se tiene que pedir igualmente, aún que sea promovido otro modelo de autoridad.

De esta manera, para la *Auto-Ecole*, que es hoy día un anexo del Colegio (importancia de una estructura diferenciada, más humana pero reconocida oficialmente) el compromiso y la responsabilización se interponen a la decisión jerárquica, a menudo inaplicable y desestabilizadora. A todos los niveles de la pirámide institucional se pasa de una autoridad que lo controla

La escuela tiene que adaptarse a las nuevas modalidades de los sistemas de producción

todo, a menudo desconfiada, a una autoridad que fija los marcos y da apoyo y seguridad a los actores.

Auto-Ecole recibe cada año a una treintena de jóvenes de 12 a 18 años, todos en fracaso escolar y en el marco de una clase única. Cuatro profesores voluntarios, con dedicación exclusiva, trabajan con ellos. El sistema que se aplica se caracteriza por:

- La sustitución del sistema de memorización, que se centra en la acumulación de conocimientos, por una metodología de la reflexión que, a partir de la comprensión de conceptos globales, permite dominar mejor los procesos de aprendizaje.
- La personalización del aprendizaje, cada alumno se convierte en único.
- La puesta en práctica de un sistema de evaluación nuevo, a partir de pequeños jurados (Tribunales de exámenes) de apoyo.
- La redefinición del papel de los profesores, los cuales no sólo se encargan de una materia, sino que, además, asumen las funciones de consejeros y guías de un pequeño grupo de alumnos.
- La noción de trabajo en equipo y de formación continuada indispensable.
- La resolución de los conflictos y el tratamiento de la violencia a través de un sistema de mediación escolar compuesto por adultos, alumnos y las partes implicadas.
- Las dimensiones de contrato sobre objetivos y de proyectos personalizados.

Los resultados de una experiencia como ésta son hoy muy significativos. Los jóvenes enunciados recuperan el ritmo perdido, en una parte del año o en todo un año, vencen el retraso escolar y vuelven a encontrarse en posición de alumnos trabajadores, de ciudadanos reconocidos. Esta experiencia, que es muy parecida, por sus resultados y objetivos, a una innovación existente en Harlem, Nueva York, se extiende actualmente a otras ciudades francesas y es objeto de diversos proyectos en Europa.

Parece difícil, por no decir imposible y, sin duda, no deseable, ampliar al conjunto de la Escuela toda, o una parte, de esta innovación.

Nos hace falta hacer evolucionar las mentalidades, forzar las resistencias. A este efecto, el simple hecho de retomar las líneas generales del reglamento interior de esta estructura innovadora y de inspirarse en ella, de traspasarla a las Escuelas e institutos, de verla también en algunas de nuestras instituciones especializadas, podría mejorar las disfunciones portadoras de inadaptaciones y origen de rechazo.

Lo que dice, en esencia, este reglamento interior, rebatido como *carta de vida en el Colegio*, es lo siguiente: *todas las sociedades tienen leyes. Cuando no hay ninguna ley bien establecida los más fuertes, los más malos,*

se imponen a los otros. Todas las escuelas tienen reglamentos; si todo el mundo hiciera lo que quisiese y cuando quisiese, no habría ninguna posibilidad de vivir en comunidad. En nuestra escuela pasa lo mismo.

Esta carta de vida se apoya sobre cuatro afirmaciones solemnes. La primera se refiere a la Declaración de Derechos del Hombre: *Cada ser humano es único, tiene su propia identidad. Tiene, pues, derecho a ser respetado. Ningún ser humano tiene derecho a menospreciar o humillar a otro. Nadie puede obligar a otra persona a pensar, decir o hacer algo bajo amenaza o por la fuerza.*

La segunda remite a la Declaración de Derechos de los Niños:

Cada niño tiene derecho a la protección... Los adultos tienen que proteger a los niños de aquello que les amenace. Los adultos son responsables de los niños y éstos tienen derecho al respeto de los adultos, pero también a la inversa.

La tercera se fundamenta en la Constitución:

Cada niño, cada joven, tiene derecho a aprender. La escuela ha sido creada para facilitarlo. Francia destinará, este año, más de 30.000 francos para ti, para preparar tu futuro, para que puedas aprender, sea cual sea la renta de tus padres.

La cuarta hace referencia a una ley fundamental de toda democracia: *Vivimos en un país libre donde cada uno puede expresar su punto de vista de manera que no resulte ofensivo para nadie. (Palabras, tono y actitud). Cuando no estamos de acuerdo entre nosotros, cosa normal y frecuente, tenemos que solucionar nuestros problemas a través del diálogo y de la discusión, pero nunca a través de la violencia.*

Cada una de estas afirmaciones se declina en forma de deberes que se imponen tanto al alumno como al adulto, a la vez que se indican las consecuencias que comporta cualquier amenaza de las reglas.

Si no hiciéramos respetar estos derechos, concluye la carta, sería como si aceptáramos que algunos pudieran abusar de ti, que algunos pudieran servirse de los más débiles, que algunos estuvieran obligados a vivir en el miedo, como si nosotros aceptáramos el racismo, como si no aceptáramos las características que tiene cada ser y que le hacen único, como si nos desinteresásemos de tu suerte...

La construcción y la puesta en escena de un reglamento interior, de calidad e innovador no puede reglar la totalidad de los problemas que nosotros constatamos e intentamos mejorar en el seno de las estructuras escolares. Esto es evidente.

Pero, a pesar de ello, yo creo, firmemente, que este trabajo sobre los RI contribuye al nacimiento de un estado de ánimo sinónimo de una política

de obertura indispensable que nosotros tenemos que promover, cada cual desde su lugar.

Una segunda experiencia que me pareció interesante fue la que se desarrolló en Bélgica. Se trata de las *Escuelas de Deberes*, que tienen como objetivo principal el permitir a los usuarios evitar la dificultad de los aprendizajes, la ruptura escolar y la exclusión social que de ella se deriva.

Sin ser reconocidas oficialmente, estas Escuelas de Deberes, de las cuales hay aproximadamente 200 en la parte francófona, un tercio de las cuales están en Bruselas, están ligadas a una institución (casal de jóvenes, asociaciones de inmigrantes...) en el seno de la cual funcionan a través de otros servicios.

Las Escuelas de Deberes se dirigen particularmente a un público de niños y de adolescentes medianamente favorecidos o a barrios en los cuales vive mucha población inmigrante.

Las actividades son de dos tipos:

- Primeramente, una ayuda cotidiana en los deberes (sostener, aprender, hacer comprender) en el caso de los fracasos escolares, a partir de un apoyo más individualizado y a través de sesiones en las cuales se intentan llenar las lagunas y las necesidades puestas en evidencia intentando movilizar a los padres.
- A continuación, a partir de talleres que pueden ser de diferentes tipos, pero que son todos talleres creativos y de expresiones diversas, se intentan paliar las faltas, restablecer la confianza en uno mismo, hacer renacer el deseo de aprender a partir de una expresión cultural original.

A parte de este trabajo, hay dos factores que me parecen esenciales en estas Escuelas de Deberes:

- El primero que encontramos y analizamos, a través de otro ejemplo, es aquel del intento de movilización de familias que todo el mundo, profesionales, mediadores o público en general, culpabiliza a menudo, considerándolas responsables de un fenómeno del cual ellas son las primeras víctimas.
- El segundo, muy innovador, a mi parecer, y portador de esperanza, es el que pretende establecer en casa de cada joven una expresión cultural que sea original, que le sea propia.

Trabajar con los jóvenes que sufren la interculturalidad permite destacar su diferencia y valorar aquello que los diferencia del otro, aquello que les enriquece; trabajar es, en este sentido, alimentarse de cambios.

Es cierto que el fracaso escolar genera la exclusión social pero, inversamente, esta misma exclusión social es sinónimo del no reconocimiento de una



identidad, es el origen de una inapetencia de aprendizaje escolar. Otra causa que origina la inapetencia del aprendizaje cognitivo puede ser la incapacidad de comunicar, y ello deriva en la necesidad de buscar un nuevo modelo de comunicación.

Es de esta hipótesis que se desprende una experiencia que se desarrolla en el seno de los barrios desfavorecidos de Turín, en Italia: esta experiencia, llamada *las 150 horas*, hace referencia a unos jóvenes de 14 a 16 años que tienen grandes dificultades, tanto en el terreno familiar como en el social y escolar. En casa de estos adolescentes ha habido una pérdida de sentido de las relaciones con el mundo de los adultos. Tienen, a menudo, un

profundo sentimiento de rechazo y de abandono hacia la sociedad que les impide cualquier posibilidad de conseguir el éxito en la escuela y después en el mundo del trabajo.

Este proyecto, nacido de la colaboración entre la escuela, los servicios sociales públicos y los privados, ha intentado favorecer, en torno de la escolaridad, la ayuda a las familias y a los menores en dificultades, implicándolos gracias a los intercambios de informaciones y de proyectos. La orientación de este proyecto gira en torno de:

- Trabajos en pequeños grupos (máximo 6 personas por grupo).
- Intercambio de impresiones entre enseñantes especializados, enseñantes de las escuelas y educadores sociales.
- Intercambio de impresiones con las familias.

Toda una didáctica experimental es puesta en práctica.

Al iniciar el curso, se prevé una fase de conocimiento recíproco a partir de técnicas de incorporación basadas en la educación artística, musical, teatral o física. Paralelamente, son prioritarias las salidas en relación con estas materias, salidas fuera de la zona geográfica donde se vive (museos, teatros, estadios...) y a las cuales se añaden diferentes visitas a centros de formación pre-profesional.

La implicación de las familias en el proceso educativo es, al menos en teoría, ampliamente admitida

Una vez acabada esta fase, comienza la enseñanza de las materias principales. A lo largo de esta experiencia se da una información a las familias a partir de visitas regulares a domicilio, efectuadas conjuntamente por un educador y un profesor. Este trabajo de acercamiento a la familia es innovador e interesante.

De hecho, aunque en la mayoría de Estados miembros la implicación de las familias en el proceso educativo es, al menos en teoría, ampliamente admitida, no sucede lo mismo en el caso de las familias con dificultades importantes, las cuales sólo solicitan ayuda excepcionalmente, ya que no lo reconocen como un factor de éxito.

Al finalizar estos cursos, los adolescentes volverán a su escuela de origen para superar el correspondiente examen. Es cierto que estos seis meses no podrán borrar los años de fracaso y sufrimiento, pero más allá de los resultados puramente escolares, contribuirán al restablecimiento de un diálogo entre los jóvenes y el mundo adulto, en el cual muy pronto serán llamados a ser actores.

Las últimas formas de trabajo o innovaciones que os presento hacen referencia a una forma de cooperación entre interlocutores diversos.

Esta expresión remite a una noción bastante interesante, sobre todo si desde hace algunos años asistimos a su nacimiento en diversos sectores de la sociedad; la escuela primaria se mostró muy interesada en ella, pero los colegios e institutos no tanto; poco a poco la asimilaron, sobre todo cuando la problemática del fracaso escolar y de sus apuestas cruciales llevó globalmente a la Institución Escolar a buscar sinergias con interlocutores internos y externos.

Las experiencias y trabajos que hacen referencia a esta forma de cooperación son hoy en día relativamente corrientes. Necesitan, para potenciar sus resultados, que los objetivos perseguidos y los roles de cada uno de los interlocutores, jóvenes incluidos, estén bien claros, con el fin de que las acciones de lucha contra el fracaso escolar tengan éxito y así se puedan evitar los resultados adversos.

Ahora citaré, sin seguir ningún orden concreto, algunas experiencias que hacen referencia a determinadas formas de cooperación entre interlocutores. La primera de ellas la encontramos en Francia, Alemania y Dinamarca. Se trata, a nivel de escuela primaria, en la mayoría de países europeos. Se trata de poner a disposición de las instituciones especializadas una serie de personal docente de la secundaria. Esto se hace con la iniciativa del Ministerio de Educación.

Creo que es importante precisar que estos colegios o institutos experimentales, situados en el interior de los centros de estructuras especializadas, reciben

a jóvenes de 12 a 17 años y funcionan en régimen de semi-internados o de servicio a domicilio, siempre localizados en zonas desfavorecidas. Los jóvenes reciben un acompañamiento, en el terreno educativo, a través de actividades de grupo estructuradas; en el terreno pedagógico, a través de una escolaridad secundaria adaptada a las dificultades de cada uno; en el terreno social, a través de un seguimiento de las familias con alguna posibilidad de reeducación desde el punto de vista terapéutico.

Nos encontramos, pues, en una dimensión social, de educación y haciendo referencia a la cooperación de los Ministerios correspondientes, con el fin de solucionar la problemática de la salud, de la educación y de los asuntos sociales.

Otras experiencias han tenido lugar, por ejemplo, en Nimegen, en los Países Bajos; ciertos proyectos se basan en la cooperación entre interlocutores para el establecimiento de escuelas técnicas que pretenden reintegrar escolarmente, profesionalmente y socialmente a los jóvenes en ruptura escolar.

En Bélgica, el *Centro de los Estiernos Negros* de Bruselas, en colaboración con los poderes locales, el tejido económico local y los centros escolares, ayuda a formar a los jóvenes excluidos de la escuela, pero aún sometidos a la obligación escolar.

En Alemania se otorgan ayudas financieras para los proyectos que acogen y forman jóvenes que tienen un gran retraso escolar; se les ofrece asistencia, en forma de tutoría, a lo largo de toda la formación.

En Portugal, todo el sistema se mueve alrededor del marco de extensión de la formación profesional previsto por la reciente reforma del sistema educativo. Esta nueva política incluye la cooperación entre el Estado, los agentes económicos y las actividades locales para una cofinanciación de las acciones emprendidas.

He retenido las últimas experiencias citadas no sólo porque hacen referencia a la cooperación entre interlocutores, sino también porque ponen en cuestión la primacía de una escolaridad de masas elitista e intelectual y proponen la consideración del aprendizaje profesional.

Estas experiencias ayudan a reparar el narcisismo de los jóvenes que pueden, así, esperar salir de una espiral de fracaso reforzada durante mucho tiempo por un sentimiento de inferioridad, de injusticia que origina unos sufrimientos psíquicos importantes.

***Es necesario
tender hacia una
pedagogía no del
fracaso sino del
éxito de los niños***

Conclusiones

Las situaciones y experiencias presentadas son, desgraciadamente aún, sólo innovaciones y no pueden ser consideradas como respuestas estructurales. Sólo son propuestas de trabajo que cada persona interesada debe asimilar, con la finalidad de que sean superados los obstáculos que impiden el cambio; aquellos que se encuentran en los lugares estratégicos y decisivos, al igual que las instituciones, han funcionado siempre de forma cerrada ante cualquier posible cambio, ha faltado, generalmente, cualquier tipo de consenso y de análisis y ahora urge tratar los problemas.

Surgen ideas a partir de los trabajos y de las reflexiones expuestas. Tenemos que retener, básicamente, **el respeto a la unicidad** de cada individuo; esto, en el terreno del niño, se traduce en la elaboración de un proyecto individual para cada alumno con dificultades.

Previamente a este trabajo, se tiene que poner en marcha una **política educativa** que se preocupe de los niños con problemas y que reconozca la riqueza de las diferencias (no se trata de caer en la acogida de la exaltación de las diferencias, ya que esto podría conducir a la no igualdad de derechos de los hombres); por otra parte, es necesario tender hacia una pedagogía no del fracaso sino del éxito de los niños, de los cuales debemos potenciar el talento, la inspiración y los deseos.

A partir de aquí se puede entrar en una dimensión contractual que tiene un sentido profundamente social, de identidad y estructurante.

Es cierto que la simple utilización del contrato no resuelve el conjunto de problemas de los niños y adolescentes en ruptura escolar. Con algunos requisitos previos (grupos restringidos, voluntariado y formación adecuada de los adultos afectados, que facilitan el control por parte del joven de su entorno escolar inmediato) el contrato podrá, entonces, aparecer como absolutamente indispensable para la elaboración y posterior concreción de cualquier proyecto personalizado. Es, en efecto, portador de signos de identidad para estos jóvenes, los cuales se caracterizan por no tenerlos.

Todo ello reenvía a la lucha contra el azar, la incertidumbre y el sentimiento de injusticia, pero también al concepto de creatividad y de identidad.

El contrato anima al joven a salir del anonimato, permitiéndole convertirse en actor identificado, que se orienta, se organiza y da sentido a sus acciones.

Otra característica de nuestros jóvenes es su dificultad para situarse en el espacio y en el tiempo. Pero la participación del joven en un trabajo contractual puede tener efectos muy positivos.

Existe en el contrato toda una dimensión espacio-temporal, en los diferentes momentos de su realización. Esto permite que el joven se sitúe al nivel de



una pluralidad de tiempos vividos o por vivir, saliendo del momento presente y gozando del principio de la realidad.

El contrato a través del proyecto personalizado valora la creatividad, la búsqueda de sentido, la anticipación y permite así insertar aquello que es inédito, nuevo, deseado, sobre un itinerario ya constituido. Se convierte en un nexo entre un pasado doloroso y un ideal del cual podrá emerger un deseo.

El contrato sitúa al joven y a aquellos que le acompañan en un contexto no de urgencia; esto permite la constitución de un espacio temporal donde habrá una posibilidad de distanciamiento, de visión lejana para esta generación a

menudo maldecida, de la cual todo proyecto a largo plazo es refusedo e impedido, ya que existe en ella el espectro del paro o, peor aún, el del SIDA. El recurso del contrato es igualmente portador de señales que permiten que el joven evolucione en el marco de su problemática. Por otro lado, se construye un espacio de concreción de un proyecto y un espacio de renuncia, de desistir progresivamente de un lugar que había ocupado el sujeto y en el cual se encontraba, en un primer momento, refugiado. También aprende a distanciarse; la noción de ruptura momentánea ya no es sinónima de herida narcisista irreparable, sino de vínculo y de continuidad. Otros elementos pueden aparecer como dinámicas dentro del marco de una dimensión contractual por lo que se refiere a las prácticas educativas y pedagógicas. De entre éstas cabe destacar la oficialidad del trabajo de cooperación y el advenimiento de nociones que hasta ahora habían sido eliminadas de nuestros discursos educativos e institucionales, como la metodología y la evaluación.

Para estos jóvenes que progresivamente se marginan, el contrato toma un valor particular, ya que es, por definición, social. Por sí mismo no puede

La participación del joven en un trabajo contractual puede tener efectos muy positivos

***Las prioridades en
función de cada uno
de los interlocutores
pueden ser muy
diferentes***

existir; constituido para dos (Joven-Escuela, Joven-Profesional, Joven-Tutor) reenvía a una relación dual demasiado peligrosa para una población que sufre porque fundamenta sentimientos de rivalidad y de traición.

Por tanto, el contrato deberá implicar a muchas personas o, como mínimo, remitir a una relación triangular. El contrato convierte en actores a todos los que lo firman y convierte en indispensable la presencia de cada cual, con el fin de alcanzar el objetivo comúnmente establecido. Cada actor es esencial, aunque no hay ninguno que sea igual. Muy implicado, éste podrá inscribirse en una complementariedad que girará en torno de la problemática de un usuario que también participa en él.

Un trabajo como este, basado en la obertura y en la comprensión del otro, pero sobre todo en el distanciamiento y en el análisis del funcionamiento de cada uno de los interlocutores, no puede examinarse sin la puesta en práctica de una metodología de trabajo ni sin la aceptación de una evaluación de la acción iniciada. Sabiendo que el contrato no puede ser una finalidad en sí mismo, pero sí un instrumento al servicio de objetivos más globales, toda puesta en práctica de un proyecto personalizado, desde su concepción hasta su conducción, no se puede imaginar sin la puesta en marcha de una metodología.

Con la finalidad de caminar hacia el objetivo perseguido, son necesarias muchas **etapas** por lo que se refiere a las prácticas contractuales.

Por encima de todo, se deben situar en el lugar correspondiente los interlocutores y los dispositivos puestos en marcha gracias a la estimación de la situación del usuario y de su familia, a través de la actualización de sus problemas y también de todas las dificultades potenciales, en vistas a su futura integración. Por una parte, se tienen que apreciar las debilidades y fuerzas de cada uno de los interlocutores que prestan los servicios en función del objetivo perseguido. Esto implica numerosos contactos entre interlocutores, pero también un análisis necesario, crítico y constructivo del funcionamiento de cada uno; esto puede llevar a la aceptación de una solución parcial y temporal.

También implica poder dar sentido al objetivo perseguido y es éste el segundo paso que obliga a establecer una estrategia y unas prioridades. Examinar juntos estas prioridades constituye una etapa esencial en el marco de un contrato que reenvía al proyecto personalizado del joven. En efecto, las prioridades en función de cada uno de los interlocutores pueden ser muy diferentes, por eso surge la necesidad de establecerlas todas juntas (Ej. de la integración escolar, en la que se puede considerar prioritaria, son los problemas relativos al comportamiento o los relacionales, la búsqueda de autonomía o la restauración de una imagen narcisista...).

Creo personalmente que el joven y, si es posible, su familia, tienen que ser integrados en la búsqueda y selección de las prioridades en el contrato que les afecta y en el cual se tendrán que definir los objetivos específicos a alcanzar y, posteriormente, el objetivo general perseguido.

Entonces el contrato deberá ser formalizado por escrito. Esto da sentido y responsabiliza a cada uno de los actores, permitiendo paralelamente entrar en una nueva fase, indispensable en cualquier contrato, que es la de evaluación de los efectos de una gestión elaborada con cooperación entre los interlocutores. Esta formalización por escrito existe en Francia en el caso de la integración escolar. Pero, paradójicamente, el niño no está todavía totalmente inscrito en cuanto a actor, ya que oficialmente sólo firman este documento el Director de la Escuela, el enseñante, el representante del establecimiento especializado y la familia, cuando está presente. Del contrato formalizado por escrito podrá surgir una evaluación continua y, por tanto, dinámica de un proyecto inscrito en el tiempo. Habiendo participado en la puesta en escena de indicadores de evaluación de los efectos de una acción emprendida, cada actor hará sus apreciaciones no subjetivas sino objetivas de un cambio eventual (Ej. de indicadores: no sólo los resultados escolares, sino también la reacción en clase, los trabajos en grupo, las notas, el respeto a las órdenes...).

Es este seguimiento continuo lo que permitirá reajustar, reconducir, abandonar una determinada estrategia; este seguimiento constituye una parte importante de la ayuda institucional global en torno a un proyecto de vida del joven.

Querría concluir esta intervención subrayando el papel importante que desarrolla el adulto y, particularmente, el educador social en el éxito de las prácticas contractuales puestas en escena.

Muy a menudo, al inicio de la construcción de una relación triangular, el educador social estará presente, en el mismo nivel que el joven, en todas las etapas del contrato. Antes de la concepción del proyecto propiamente dicho, se prepara un terreno adecuado para la elaboración y la conceptualización de una gestión contractual.

Sin este trabajo previo, indispensable y más o menos largo, el contrato sería salvaje, de una violencia extrema y, consiguientemente, nocivo. No todo joven es apto para esta gestión contractual. Y entrar en ella pide unos preámbulos sin los cuales los efectos buscados serían totalmente diferentes. Esta etapa vence los obstáculos y, una vez firmado el contrato, el educador social se convierte en el garante del éxito o, más exactamente, del respeto por el joven y por los otros actores, a través de la metodología puesta en escena.

El educador social se convierte en el garante del respeto por el joven y por los otros actores

Es, a menudo, difícil de respetar, tanto para los adultos, a los cuales les cuesta vencer las resistencias a los cambios que esto implica, como para los jóvenes, para los cuales el contrato es portador a corto plazo de frustración, y atenuará en un primer momento todo placer inmediato.

Corresponsable de este proyecto elaborado con los jóvenes y los diversos interlocutores, el educador social podrá intervenir en él con un cierto distanciamiento y los jóvenes verán nacer su propio deseo y tomarán conciencia de su propia existencia y de su posición de actores en la vida. Quizás entonces empecemos a vencer las resistencias y a cambiar las mentalidades. Llegaremos a transformar el sentimiento de fracaso, a menudo convertido en mecanismo de defensa por parte de los jóvenes, en una dinámica de resultados. Quizás incluso cambiaremos la revolución por una fuerza multiplicada por diez al servicio del éxito escolar y de la ilusión de los jóvenes. El reto es importante. Pero todavía es preciso que todos, conjuntamente, nos decidamos a conseguirlo.■

Alain Jouve

Presidente del Instituto Internacional de Educación Especializada

Bibliografía

- *Changer l'école* (Cambiar la escuela). Claudine Bansept.
- *Psychologie des conduits à projet* (Psicología de las conductas en proyecto). Jean-Pierre Boutinet.
- *Lutte contre l'échec scolaire, un défi pour la construction européenne* (Lucha contra el fracaso escolar, un reto para la construcción europea). Eurydice CEE.
- *Integration on the field of Education* (Integración en el campo de la educación). Helios CEE.
- *Politique sociale en Europe* (Política social en Europa). Jean-Claude Lorthé.